



# Das Schulklima am Oberstufen-Kolleg

## Forschungsergebnisse aus den Forschungs- und Entwicklungsprojekten der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg

Sebastian U. Kuhnen<sup>1,\*</sup> & Monika Palowski<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg

\* Kontakt: Sebastian U. Kuhnen & Monika Palowski,

Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,

Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld

[sebastian.kuhnen2@uni-bielefeld.de](mailto:sebastian.kuhnen2@uni-bielefeld.de), [monika.palowski@uni-bielefeld.de](mailto:monika.palowski@uni-bielefeld.de)

**Zusammenfassung:** Das Schulklima am Oberstufen-Kolleg wurde aus der Außenperspektive oft als besonders beschrieben, sodass es einige Forschungs- und Entwicklungsprojekte der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg untersucht haben. Nach kurzen begrifflichen Überlegungen zum Schulklima und seiner Abgrenzung vom Begriff der Schulkultur stellt der Beitrag Ergebnisse aus vier Projekten der Wissenschaftlichen Einrichtung zusammen und fokussiert dabei den Vergleich mit Oberstufentypen des Regelschulsystems. Es lässt sich im Rahmen verschiedener quantitativer Studien nachweisen, dass die durchschnittliche Einschätzung des Schulklimas am Oberstufen-Kolleg in einigen Bereichen besser ausfällt als an den Vergleichsschulen. Darüber hinaus lässt sich beobachten, dass die Einschätzung des Schulklimas im Verlauf des Besuchs der Oberstufe in allen Schulen abnimmt. Durch den Einbezug von Ergebnissen qualitativer Untersuchungen wird illustriert, welche individuellen Auswirkungen unterschiedliche Ausprägungen des Schulklimas haben können. Dabei wird plausibilisiert, dass zur Betrachtung dieser Zusammenhänge auf der Mikroebene auf den Begriff der Schulkultur und die Untersuchung habituellder Passungsverhältnisse zurückgegriffen werden muss.

**Schlüsselwörter:** Schulklima, Schulkultur, differentielle Lern- und Entwicklungsmilieus, Oberstufen-Kolleg, Sekundarstufe II



© Die Autor\*innen 2018. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## English Information

**Title:** School Climate at the Oberstufen-Kolleg. Results from Different Research and Development Projects

**Abstract:** Visitors have often described the Oberstufen-Kolleg's school climate as exceptional. Consequentially, several research and development projects have collected data to illuminate the issue. Following brief remarks on terminology and a differentiation between school climate and school culture, this article presents results from four different projects carried out by teachers and members of the school's Research Department. All of those quantitative inquiries compare the Oberstufen-Kolleg with mainstream upper secondary schools. It becomes evident that on average across all the inquiries, students at the Oberstufen-Kolleg consistently rate some aspects of the school climate more positively than participants at mainstream upper secondary schools. Furthermore, across all types of upper secondary schools, ratings decrease during participants' educational careers. The article also draws on qualitative findings to illustrate individual effects of different manifestations of school climate. Thereby we argue that on the individual level, the term school culture and a perspective focusing on different educational habitus and their respective congruence with a specific school culture seem more fitting than investigating school climate.

**Keywords:** school climate, school culture, differing environments for learning and development, Oberstufen-Kolleg, upper secondary level

## 1. Einleitung

Das Schulklima des Oberstufen-Kollegs wurde im Rahmen des ersten Peer-Review-Verfahrens aus dem Jahr 2004 als „besonders“ und von „Menschlichkeit“ geprägt wahrgenommen (Oelkers, Bos, Lange, Langer, Menzel-Prachner & Risse, 2005, S. 31). Im darauffolgenden Verfahren aus dem Jahr 2010 wird es als „situationsgerecht, respektvoll und freundlich“ bezeichnet und als basierend „auf vertrauensvollen Beziehungen zwischen den Lehrkräften und den Schülern“ (Oelkers et al., 2011, S. 22ff.). Und auch der jüngste Peer-Review-Bericht aus dem Jahr 2016 spricht von einem wertschätzenden Unterricht, freundlichen Lehrenden und Kollegiat\*innen, die „große Offenheit, Respekt und Wertschätzung der Leistungen anderer“ zeigen (Diedrich et al., 2016, S. 24). Diese und andere Rückmeldungen von Besucher\*innen, die über Jahrzehnte hinweg die Versuchsschule erreichten, haben Forschungs- und Entwicklungsprojekte der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg immer wieder dazu animiert, das Schulklima des Oberstufen-Kollegs näher zu untersuchen. Dieser Beitrag stellt eine Übersicht über verschiedene Ergebnisse zum Schulklima unterschiedlicher Forschungs- und Entwicklungsprojekte der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg zusammen und konzentriert sich hierbei insbesondere auf den Vergleich mit Schulen des Regelschulsystems.

Hierzu wird zunächst der Begriff des Schulklimas kurz beschrieben, um ein Verständnis für seine Verwendung in den Projekten zu entwickeln. Daran anschließend wird auf die Ergebnisse von vier Projekten eingegangen. Dabei ist zunächst das Projekt „Krise und Kontinuität in Bildungsgängen. Der Übergang Schule – Hochschule“ (kurz: Projekt *Übergänge*) zu nennen, welches Einblicke in das Schulklima an insgesamt acht Schulen im Raum Ostwestfalen ermöglicht. An diese Ergebnisse anschließend und sie ergänzend bietet das Projekt „Bildungsbiografische Grenzgänge zwischen Abschluss und Abbruch. Bildungsrisiken und Bildungserfolge in der Sekundarstufe II“ (kurz: Projekt *Grenzgänge*) einen aktuelleren Einblick in den längsschnittlichen Vergleich mit Gesamt- und Berufsschulen aus der Region. Die „Verlaufs- und Absolventenstudie am Oberstufen-Kolleg“ (kurz: Projekt *VAmOS*) kann Informationen zu Einschätzungen aus

jüngeren Jahrgängen des Oberstufen-Kollegs in ihrem Ausbildungsverlauf bieten. Zuletzt kann durch den qualitativen Teil des Projekts *Grenzgänge* sowie durch das Projekt „Individuelle Förderung durch Rückstufung in der Oberstufe?“ (kurz: Projekt *Individuelle Förderung*) ein qualitativer Einblick in Einschätzungen und Wirkungen des Schulklimas gegeben werden, welcher weiterführend auf die Wichtigkeit der Betrachtung habituellem Passungsverhältnisse und damit der Schulkultur verweist. Dadurch wird insgesamt ein umfassender Einblick in Ausprägungen des Schulklimas am Oberstufen-Kolleg der letzten Dekade erreicht.

## 2. Zum Begriff des Schulklimas

Der Begriff des Schulklimas hat im deutschsprachigen Raum eine lange Tradition, die hinter Helmut Fends (1977) Definition aus den 70er-Jahren zurückreicht. Schulklima wird hier als „Prozess der Verlebendigung institutioneller Regelungen“ verstanden, bei dem die „toten gesetzlichen und institutionellen Regelungen“ in lebendige „Interaktionsformen des Lehrens und Lernens“ übersetzt werden (Fend, 1977, S. 15). Fends weitere Verwendung des Begriffs spiegelt in gewisser Weise auch den Verlauf der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Schulklima wider, da in seinen jüngeren Werken *Neue Theorie der Schule* (2009) und *Schule gestalten* (2008) das Schulklima nur noch umschrieben und auf den Begriff der Schulkultur verwiesen wird. Dieser reicht in vielerlei Hinsicht über das Schulklima hinaus und umfasst neben den formellen und informellen Regelungen und Anforderungen einer Schule auch die symbolischen Ordnungen, die das soziale Miteinander strukturieren, aber nicht in gleicher Weise für die Akteure zugänglich sind (Helsper, Böhme, Kramer & Lingkost, 1998). Das Schulklima hingegen fokussiert das subjektive Erleben der schulischen Akteure und kann als subjektiver Selbstbericht mittels einer schriftlichen Befragung erfasst werden (vgl. Eder, 2002, S. 213f.).

In dieser Hinsicht bietet das Konstrukt Schulklima im Vergleich zur Schulkultur unter Verzicht der Analyse latenter Sinn- und Ordnungsstrukturen die Möglichkeit, relativ große Gruppen von Schüler\*innen in unterschiedlichen Einrichtungen zu ihren Einschätzungen zu befragen, ohne dabei auf ethnographische Erhebungsverfahren oder rekonstruktive Auswertungsmethoden zurückgreifen zu müssen, deren Aufwand mit größeren Untersuchungspopulationen stark steigt. Das Schulklima ist damit besonders geeignet, im Sinne eines Monitorings regelmäßig erhoben und untersucht zu werden.

Neben diesen beiden Eigenschaften der Subjektivität des Konstrukts und der Eignung subjektiver Selbstberichte als angemessene Datenquelle führt Eder (2002) drei weitere Elemente des Schulklimabegriffs an. Schulklima ist demnach ein kollektives Konstrukt, bei dem die individuelle Wahrnehmung Ausgangspunkt für sozial geteilte Wahrnehmungen ist, die als Schulklima aufgefasst werden können. Diese Wahrnehmungen müssen sich auf eine zeitlich-räumlich abgegrenzte Umwelt beziehen und können „potentiell alle Ereignisse, Merkmale oder Zustände in einer Lernumwelt (z.B. Schule, Klasse, Unterrichtsstunde)“ (Eder, 2002, S. 214) zum Gegenstand haben. Dieser letzte Punkt zieht nach sich, dass die Konstruktion schulklimatischer Konstrukte einer gewissen Uneinheitlichkeit unterliegt, die durch unterschiedliche Frageformulierungen, Schwerpunktsetzungen und Ergebnisse in der Skalenkonstruktion zustande kommt. Daher existiert kein festgelegter Kanon zentraler schulklimatischer Faktoren, sondern es gibt eine Vielzahl unterschiedlicher Skalen aus verschiedenen Studien, die unterschiedliche Aspekte des sozialen Miteinanders einer Schule auf unterschiedlichen Ebenen des schulischen Geschehens thematisieren und dabei Überschneidungen aufweisen. Die hier berichteten Studien stellen diesbezüglich keine Ausnahme dar, was anhand der beiden Konstrukte „Schüler-Schüler-Interesse“ und „Schüler-Schüler-Verhältnis“ illustriert werden kann. So handelt es sich beim Schüler-Schüler-Verhältnis, wie es im Projekt *Grenzgänge* eingesetzt worden ist, um eine Kombination verschiede-

ner Items zu verschiedenen Facetten des Umgangs der Schüler\*innen untereinander, die aus den PISA- bzw. IGLU-Studien entnommen wurden (Bos, Strietholt, Goy, Stubbe, Tarelli & Hornberg, 2010, bzw. Kunter et al., 2002). Im Rahmen des Projekts *Übergänge* ist eine Auswahl aus diesen Items zu dem Konstrukt Schüler-Schüler-Interesse zusammengefasst worden, um einen Schwerpunkt auf die emotionalen Bedürfnisse nach Bestätigung und Wahrnehmung des Einzelnen zu setzen (vgl. Bornkessel, Holzer & Kuhnen, 2011, S. 114). Dieses Beispiel zeigt, dass es Abweichungen in der Instrumentierung zwischen den Studien gibt, deren Darstellung den Rahmen dieses Beitrages sprengen würde. Daher wird zur Frage der genauen Operationalisierung auf die Veröffentlichungen der Studien bzw. die jeweiligen Dokumentationen verwiesen.

Mit dem Konkurrenzbegriff der Schulkultur hat das Schulklima auch in jüngerer Zeit in der quantitativ orientierten Bildungsforschung Beachtung gefunden, wofür neuere Veröffentlichungen der PISA-Studie stehen können, in denen es als Rahmenbedingung des schulischen Lernens durchweg Berücksichtigung findet (Hertel, Hochweber, Steinert & Klieme, 2010; Sälzer, Prenzel & Klieme, 2013; Sälzer, Prenzel, Schiepe-Tiska & Hammann, 2016). Aber auch die Berücksichtigung des Schulklimas als Qualitätsbereich des deutschen Schulpreises<sup>1</sup> verdeutlicht die Relevanz des Konstrukts.

### 3. Ergebnisse zum Schulklima am Oberstufen-Kolleg

Im Folgenden werden Ergebnisse aus vier Projekten der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg zusammengefasst, die sich mit dem Schulklima beschäftigen. Neben der allgemeinen Einschätzung der Kollegiat\*innen interessiert dabei vor dem Hintergrund von Rückmeldungen von Lehrenden anderer Einrichtungen insbesondere der Vergleich mit anderen Schulen.

#### 3.1 Ergebnisse aus dem Projekt *Übergänge*

Im Rahmen des Projekts *Übergänge* wurden in den Jahren 2006 bis 2008 insgesamt 2.002 Schüler\*innen<sup>2</sup> an Gymnasien, Gesamtschulen und dem Oberstufen-Kolleg kurz vor den Abiturprüfungen zu zahlreichen Themen befragt, die mit dem Übergang von der Schule an die Hochschule zusammenhängen (Bornkessel, Asdonk, Kuhnen & Lojewski, 2011). Als Ergebnis des Projekts ist ein Sammelband mit verschiedenen Artikeln entstanden, die sich mit dem Schulklima als Einflussfaktor für schulisches Lernen auseinandersetzen (Bornkessel & Asdonk, 2011). Grundlage für die im Projekt genutzten Erhebungsinstrumente waren die Arbeiten von Helmke & Dreher (1979) sowie Tillmann, Holler-Nowitzki, Holtappels, Meier & Popp (1999), welche ebenfalls im Rahmen der PISA-Studien Berücksichtigung fanden (Kunter et al., 2002).

Im Rahmen des Beitrags von Bornkessel, Holzer und Kuhnen (2011) wurde untersucht, ob sich Unterschiede in der Wahrnehmung des Schulklimas zwischen den berücksichtigten Oberstufentypen nachweisen lassen und wie sich das Schulklima in Bezug auf die Zuversicht auswirkt, ein Studium aufnehmen und bewältigen zu können. Hierbei wurden die Schulklimafaktoren Partizipation, Soziale Einbindung, Lehrerunterstützung, Lehrer-Schüler-Verhältnis und Schüler-Schüler-Interesse auf einer fünfstufigen Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“ berücksichtigt (vgl. Bornkessel, Holzer & Kuhnen, 2011, S. 107ff.). Theoretisch wird der Vergleich der Oberstufentypen über einen Anschluss an das Konzept der differenziellen Lern-

<sup>1</sup> Vgl. URL: [schulpreis.bosch-stiftung.de](http://schulpreis.bosch-stiftung.de).

<sup>2</sup> Diese Zahl entspricht einer Ausschöpfungsquote von insgesamt 80,3 Prozent, wobei die Quoten für die einzelnen Oberstufentypen zwischen 72,4 Prozent (Gesamtschulen) und 89,4 Prozent (Oberstufen-Kolleg) rangieren (vgl. Bornkessel et al., 2011, S. 31).

und Entwicklungsmilieus (Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Baumert, Trautwein & Artelt, 2003) begründet.

Anhand von Tabelle 1 können die Ergebnisse des Vergleichs in den drei Oberstufentypen nachvollzogen werden. Bei der Interpretation der Mittelwerte ist zu beachten, dass aufgrund einer unterschiedlichen Anzahl zugrundeliegender Items die Spannweite der gebildeten Summenindizes unterschiedlich ausfällt. Daher sollte bei der Interpretation auf das Maß  $\eta^2$  zur Einschätzung der Stärke der Unterschiede und das Signifikanzniveau<sup>3</sup> des oberstufentypspezifischen Vergleichs besondere Aufmerksamkeit gelegt werden.<sup>4</sup>

*Tabelle 1:* Schulklimafaktoren nach Schulform (Quelle: Bornkessel, Holzer & Kuhnen, 2011, S. 122)

	Gymnasium	Gesamtschule	Oberstufen-Kolleg	
Partizipation (max. 25 Punkte)	15,77 (3,28)	15,59 (3,48)	17,51 (2,93)	n = 1963
Gymnasium	-			$\eta^2 = .045$
Gesamtschule	n.s.	-		
Oberstufen-Kolleg	***	***	-	
Soziale Einbindung (max. 30 Punkte)	23,53 (3,87)	24,01 (3,77)	23,91 (3,56)	n = 1955
Gymnasium	-			$\eta^2 = .003$
Gesamtschule	+	-		
Oberstufen-Kolleg	n.s.	n.s.	-	
Lehrerunterstützung (max. 35 Punkte)	21,90 (4,11)	23,03 (4,25)	25,24 (3,70)	n = 1969
Gymnasium	-			$\eta^2 = .091$
Gesamtschule	***	-		
Oberstufen-Kolleg	***	***	-	
Lehrer-Schüler-Verhältnis (max. 35 Punkte)	23,71 (4,23)	23,28 (4,40)	26,49 (3,98)	n = 1947
Gymnasium	-			$\eta^2 = .069$
Gesamtschule	n.s.	-		
Oberstufen-Kolleg	***	***	-	
Schüler-Schüler-Interesse (max. 20 Punkte)	15,26 (2,66)	15,54 (2,90)	15,91 (2,60)	n = 1982
Gymnasium	-			$\eta^2 = .009$
Gesamtschule	n.s.	-		
Oberstufen-Kolleg	***	n.s.	-	

*Anmerkungen:* Einfaktorielle ANOVA; Mittelwert und Standardabweichung in Klammern; Post-hoc-Signifikanztestung mit Bonferroni-Korrektur; n.s. =  $p > .10$ , + =  $p \leq .10$ , \* =  $p \leq .05$ , \*\* =  $p \leq .01$ , \*\*\* =  $p \leq .001$ ;  $\eta^2$  = partielles  $\eta^2$ ; analysebezogener Fallausschluss; n = Fallzahl.

Hinsichtlich des Klimafaktors Partizipation zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen dem Oberstufen-Kolleg und den beiden weiteren Oberstufentypen, die sich als signifikant herausstellen. In Bezug auf die soziale Einbindung in die jeweilige Institu-

<sup>3</sup> Das Signifikanzniveau gibt an, mit welcher Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden muss, dass der beobachtete Zusammenhang fälschlicherweise als richtig betrachtet wird. Grundlage hierfür ist die Irrtumswahrscheinlichkeit  $p$ , welche nicht größer als .05 ausfallen darf, damit von einem signifikanten Zusammenhang gesprochen werden kann. D.h., die Irrtumswahrscheinlichkeit darf nicht über fünf Prozent liegen.

<sup>4</sup> Nach Cohen (1988) gelten die Richtwerte  $\eta^2 = .01$  für kleine,  $\eta^2 = .06$  für mittlere und  $\eta^2 = .14$  für große Effekte.

tion fällt die Einschätzung der befragten Schüler\*innen in allen Oberstufentypen sehr ähnlich aus, sodass sich hier keine Unterschiede nachweisen lassen. In Bezug auf die Lehrerunterstützung zeigen sich die stärksten Unterschiede zwischen den Oberstufentypen: Mit einem Mittelwert von 21,9 fällt die Einschätzung in den Gymnasien geringer aus als in den Gesamtschulen mit 23,03. Den höchsten Mittelwert von 25,24 weist hierbei die Einschätzung der Kollegiat\*innen des Oberstufen-Kollegs auf, wobei sich die Unterschiede zwischen allen betrachteten Oberstufentypen als signifikant erweisen. Auch beim Lehrer-Schüler-Verhältnis zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen der Einschätzung der Kollegiat\*innen des Oberstufen-Kollegs und der Schüler\*innen der berücksichtigten Gymnasien und Gesamtschulen. Während die beiden letztgenannten Mittelwerte von 23,71 respektive 23,28 erreichen, schätzen die Kollegiat\*innen das Verhältnis zu ihren Lehrenden mit  $M = 26,49$  deutlich positiver ein. Beim Schüler-Schüler-Interesse zeigen sich absolut gesehen nur geringe Unterschiede, da alle Mittelwerte im Bereich von 15 bis 16 liegen. Dennoch zeigt sich auch hier ein signifikanter Unterschied des Gymnasiums zum Oberstufen-Kolleg, dessen Mittelwert etwas höher ausfällt. Damit kann es als erwiesen gelten, dass die Schülerwahrnehmung des Schulklimas am Oberstufen-Kolleg in den untersuchten Kohorten hinsichtlich der berücksichtigten Indikatoren bis auf die Ausnahme des Indikators Soziale Einbindung positiver ausfällt als an den untersuchten Gymnasien und Gesamtschulen. Darüber hinaus wird allgemein deutlich, dass die „Schülerwahrnehmung der schulklimatischen Faktoren [...] oberstufentypisch“ variiert (Bornkessel, Holzer & Kuhnen, 2011, S. 123).

Die Reichweite dieser Feststellung wird im Rahmen einer regressionsanalytischen Betrachtung der fachbezogenen Studienzuversicht verdeutlicht. So zeigt sich, dass Effekte des Oberstufentyps auf die fachbezogene Studienzuversicht durch Schulklimafaktoren vermittelt werden. D.h., die nachweislich positiven Auswirkungen, die der Besuch des Oberstufen-Kollegs auf die fachbezogene Studienzuversicht nach sich zieht, lassen sich durch die Unterschiede im wahrgenommenen Schulklima erklären (Bornkessel, Holzer & Kuhnen, 2011, S. 130). Dabei entwickeln von den berücksichtigten Klimafaktoren die soziale Einbindung, die Lehrerunterstützung und das Lehrer-Schüler-Verhältnis signifikante Effekte auf die fachbezogene Studienzuversicht. Hierbei stellt sich insbesondere das am Oberstufen-Kolleg positiver ausfallende Lehrer-Schüler-Verhältnis (vgl. Tab. 1) als erklärungsstarke Variable heraus, wobei die Modelle unter Berücksichtigung der Klimafaktoren insgesamt deutlich an Erklärungskraft gewinnen. Dies unterstreicht die Bedeutung der Berücksichtigung der Schulumwelt in solchen Analysen. Diese Ergebnisse sind bei gleichzeitiger Berücksichtigung von Variablen zum sozialen Hintergrund (Struktur- und Prozessmerkmale) und unter Berücksichtigung der Abiturdurchschnittsnote als Leistungsindikator entstanden, sodass davon auszugehen ist, dass unabhängig von Effekten der sozialen Herkunft und dem schulischen Leistungsniveau Einflüsse der Schulumwelt zu konstatieren sind (Bornkessel, Holzer & Kuhnen, 2011, S. 130), die sich im Falle des Oberstufen-Kollegs als deutlich positiv erweisen.

Weitere Beiträge illustrieren die weitreichende Bedeutung eines positiven Schulklimas. So konnten Pütz, Kuhnen & Lojewski (2011) nachweisen, dass ein positives Lehrer-Schüler-Verhältnis und eine gute soziale Einbindung das Selbstwertgefühl von Schüler\*innen stärken, „während sich die Erfahrung, für die Bewältigung der schulischen Anforderungen besondere Unterstützung und Rücksichtnahme zu benötigen [Klimafaktor: Lehrerunterstützung], negativ auswirkt“ (Pütz et al., 2011, S. 179). Im Rahmen der Untersuchung von Asdonk und Sterzik (2011) konnte gezeigt werden, dass die subjektive Wahrnehmung des Schulklimas Einflüsse auf die selbsteingeschätzten „Kompetenzen für den Übergang zur Hochschule“ hat. Dabei erweist sich abermals das Lehrer-Schüler-Verhältnis als zentrale Variable, welche unter Kontrolle der selbsteingeschätzten Kompetenzen Einflüsse auf die erreichte Abiturdurchschnittsnote ent-

wickelt. Vor dem Hintergrund der oberstufentypspezifischen Einschätzung des Schulklimas der Schüler\*innen (vgl. Tab. 1) zeigen die Ergebnisse von Bornkessel und Kuhnen (2011), dass die Kollegiat\*innen des Oberstufen-Kollegs vermittelt über das Schulklima und die fachbezogene Studienzuversicht eine höhere Studienintention entwickeln. Infolge dessen lassen sich auch im Anschluss an das Abitur höhere Übergangsquoten in ein Studium für Kollegiat\*innen des Oberstufen-Kollegs im Vergleich zu den untersuchten Gymnasien und Gesamtschulen feststellen (Bornkessel, 2015). Neben dieser Einschätzung von angehenden Abiturient\*innen vermittelt das Projekt *Grenzgänge* einen Eindruck davon, wie sich die Wahrnehmung der Schulklimaindikatoren über den Besuch der Oberstufe hinweg entwickelt.

### 3.2 Ergebnisse aus dem Projekt *Grenzgänge*

Die quantitative Teilstudie im Rahmen des Projekts *Grenzgänge* (Palowski, Schumacher, Schöbel & Tassler, 2014) diente primär der Erhebung von Vergleichsdaten über Eingangsvoraussetzungen und Bildungsverläufe an Oberstufen, die zwar dem Regelschulsystem zugeordnet werden konnten, von denen aber die Forschungsgruppe begründet annahm, dass ihre Eingangspopulationen zum Ausbildungsbeginn ähnlich heterogen zusammengesetzt wären wie die des Oberstufen-Kollegs. Als Erhebungsschulen wurden daher neben dem OS drei Gesamtschulen im Raum Bielefeld, zwei Berufskollegs im Raum Bielefeld, ein Berufskolleg im Raum Halle (Westfalen) und ein Berufskolleg im Raum Herford angesprochen. An diesen insgesamt acht Oberstufen konnten zum Ende des Schuljahres 2012/13 insgesamt  $n = 478$  Personen der Eingangsphase bzw. 11. Jahrgangsstufe mit Fragebögen befragt werden. An den Berufskollegs wurden dabei nur solche Ausbildungsgänge berücksichtigt, die auch zur Allgemeinen Hochschulreife führten. Der zweite Erhebungszeitpunkt lag in der Mitte des Schulhalbjahres 2015 und damit kurz vor dem Abitur der Ausgangsstichprobe. Im Querschnitt nahmen zum zweiten Erhebungszeitpunkt insgesamt  $n = 371$  Personen an der Erhebung teil; im Längsschnitt ließen sich  $n = 222$  Fragebögen beider Zeitpunkte einander zuordnen, was einer Ausschöpfungsquote im Längsschnitt von 46,44 Prozent entspricht. Die schulformspezifischen Fallzahlen an gültigen Fragebögen zu den beiden Erhebungszeitpunkten illustriert Tabelle 2.

*Tabelle 2:* Oberstufentypspezifische Anzahl gültiger Fragebögen (eigene Darstellung)

	Berufskollegs	Gesamtschulen	Oberstufen-Kolleg	Gesamt
t1	168 (34,6)	150 (31,6)	160 (33,8)	478 (100,0)
t2	110 (29,7)	156 (42,0)	105 (28,3)	371 (100,0)

*Anmerkungen:* Absolute Zahlen und prozentuale Anteile in Klammern.

Aus den zahlreichen Themen der Studie (Boller, Palowski & Schumacher, 2014; Palowski, Schumacher, Schoebel & Tassler, 2014) wird im Folgenden der Bereich des Schulklimas im Vergleich der Schulformen dargestellt. Das Schulklima wurde in der Untersuchung durch die vier Konstrukte Lehrer-Schüler-Verhältnis, Schüler-Schüler-Verhältnis, Wohlbefinden in der Schule und Zugehörigkeit zur eigenen Schule erfasst. Bis auf die Skala zum Schüler-Schüler-Verhältnis, die z.T. aus der IGLU-2006-Studie stammt (Bos et al., 2010), stammen die Skalen aus der ersten PISA-Studie (Kunter et al., 2002); sie wurden zu beiden Erhebungszeitpunkten mit einer Skalierung von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft voll zu“ eingesetzt und zeigten durchgehend eine

akzeptable bis sehr gute Skalenqualität.<sup>5</sup> Für die folgenden Ergebnisdarstellungen zum Schulklima werden im Sinne differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus (Baumert, Stanat & Watermann, 2006) jeweils die Werte aus den Gesamtschulen und Berufskollegs zusammengefasst und mit den Werten aus dem Oberstufen-Kolleg verglichen.

Im ersten Erhebungszeitpunkt zum Ende der Eingangsphase 2013 zeigt sich folgendes Bild (vgl. Tab. 3): Beim positiven Lehrer-Schüler-Verhältnis und auch beim Wohlbefinden in der Schule sind die Werte für das Oberstufen-Kolleg signifikant höher als für die Vergleichsschulen, d.h., die Kollegiat\*innen des Oberstufen-Kollegs schätzten ihr Verhältnis zu ihren Lehrkräften und auch ihr Wohlbefinden in der Schule signifikant positiver ein als die Schüler\*innen an den Berufskollegs und den Gesamtschulen. In Bezug auf das Schüler-Schüler-Verhältnis und das Gefühl der Zugehörigkeit fallen die Werte für das Oberstufen-Kolleg nur geringfügig und nicht signifikant schlechter aus.

*Tabelle 3:* Mittelwertvergleiche der Schulklima-Variablen zum ersten Erhebungszeitpunkt (eigene Darstellung)

		n	M	SD
positives Lehrer-Schüler-Verhältnis	BK und GS	318	3,87	0,909
	OS	159	4,33 ***	0,767
	Gesamt	477	4,02	0,889
Schüler-Schüler-Verhältnis	BK und GS	318	4,30	0,819
	OS	159	4,26	0,836
	Gesamt	477	4,29	0,824
Wohlbefinden in der Schule	BK und GS	318	4,17	0,865
	OS	159	4,51 ***	0,779
	Gesamt	477	4,28	0,851
Zugehörigkeit zur eigenen Schule	BK und GS	318	4,86	0,780
	OS	159	4,82	0,708
	Gesamt	477	4,85	0,757

*Anmerkungen:* Einfaktorielle ANOVA; BK = Berufskolleg; GS = Gesamtschule; OS = Oberstufen-Kolleg; n = Fallzahl; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; signifikante Mittelwertunterschiede: \* =  $p \leq .05$ , \*\* =  $p \leq .01$ , \*\*\* =  $p \leq .001$ .

Verglichen damit stellt sich das Bild zum zweiten Erhebungszeitpunkt wie folgt dar (vgl. Tab. 4 auf der folgenden Seite): Kurz vor dem Abitur der Eingangsstichprobe schätzten die Kollegiat\*innen alle vier im Rahmen der Studie erfassten Variablen des Schulklimas positiver ein als die Schüler\*innen der Regelschulen, wobei lediglich das Zugehörigkeitsgefühl keinen signifikanten Unterschied zeigt. Für die drei anderen Klima-Variablen lassen sich jedoch signifikante Unterschiede beobachten.

Vergleicht man die Entwicklungen zur Einschätzung des Schulklimas in der im Längsschnitt verfügbaren Stichprobe zwischen dem Oberstufen-Kolleg und den beiden Regelschulformen, so zeigt sich (vgl. Tab. 5 auf der folgenden Seite), dass grundsätzlich in beiden Gruppen die Schulklima-Variablen zum zweiten Erhebungszeitpunkt signifikant schlechter eingeschätzt werden. Eine Ausnahme bildet lediglich das Schüler-Schüler-Verhältnis am Oberstufen-Kolleg, dessen Einschätzung sich nur geringfügig und nicht signifikant verschlechtert. Bemerkenswert ist aber auch, dass trotz der teilweise signifikanten Verschlechterungen in den Einschätzungen der Befragten im Längsschnitt die Werte für das Oberstufen-Kolleg zum zweiten Erhebungszeitpunkt immer noch über den entsprechenden Werten für die Regelschulformen liegen, wenn auch teilweise nur leicht. Insgesamt zeigt sich aber auch in der Gruppe derjenigen, die

<sup>5</sup> Für eine ausführliche Dokumentation der eingesetzten Instrumente, ihrer Herkunft und ihrer Qualität vgl. die Skalendokumentation des Projektes (auf Anfrage erhältlich).



im Längsschnitt an der Untersuchung teilnahmen, dass das Schulklima am Oberstufen-Kolleg bis auf sehr wenige Einzelaspekte durchgehend besser eingeschätzt wird als an den Regelschulen in der Untersuchung.

*Tabelle 4:* Mittelwertvergleiche der Schulklima-Variablen zum zweiten Erhebungszeitpunkt (eigene Darstellung)

		n	M	SD
positives Lehrer-Schüler-Verhältnis	BK und GS	265	3,74	0,874
	OS	104	4,06 ***	0,814
	Gesamt	369	3,83	0,869
Schüler-Schüler-Verhältnis	BK und GS	265	3,81	0,945
	OS	104	4,19 ***	0,850
	Gesamt	369	3,92	0,933
Wohlbefinden in der Schule	BK und GS	265	3,28	0,685
	OS	104	3,55 ***	0,713
	Gesamt	369	3,35	0,703
Zugehörigkeit zur eigenen Schule	BK und GS	265	3,11	0,506
	OS	104	3,21	0,541
	Gesamt	369	3,14	0,517

*Anmerkungen:* Einfaktorielle ANOVA; BK = Berufskolleg; GS = Gesamtschule; OS = Oberstufen-Kolleg; n = Fallzahl; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; signifikante Mittelwertunterschiede: \* =  $p \leq .05$ , \*\* =  $p \leq .01$ , \*\*\* =  $p \leq .001$ .

*Tabelle 5:* Längsschnittvergleich der Entwicklungen der Schulklima-Variablen (eigene Darstellung)

OS				BK und GS			
	M	n	SD		M	n	SD
positives Lehrer-Schüler-Verhältnis t1	4,43	54	0,681	positives Lehrer-Schüler-Verhältnis t1	4,14	215	0,807
positives Lehrer-Schüler-Verhältnis t2	3,94***	54	0,845	positives Lehrer-Schüler-Verhältnis t2	3,79***	215	0,855
Schüler-Schüler-Verhältnis t1	4,44	54	0,836	Schüler-Schüler-Verhältnis t1	4,37	215	0,799
Schüler-Schüler-Verhältnis t2	4,24	54	0,848	Schüler-Schüler-Verhältnis t2	3,97***	215	0,925
Wohlbefinden in der Schule t1	4,65	54	0,747	Wohlbefinden in der Schule t1	4,34	215	0,835
Wohlbefinden in der Schule t2	3,45***	54	0,697	Wohlbefinden in der Schule t2	3,30***	215	0,682
Zugehörigkeit zur eigenen Schule t1	4,97	54	0,747	Zugehörigkeit zur eigenen Schule t1	4,91	215	0,773
Zugehörigkeit zur eigenen Schule t2	3,29***	54	0,484	Zugehörigkeit zur eigenen Schule t2	3,15***	215	0,471

*Anmerkungen:* t-Test; BK = Berufskolleg; GS = Gesamtschule; OS = Oberstufen-Kolleg; n = Fallzahl; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; signifikante Mittelwertunterschiede: \* =  $p \leq .05$ , \*\* =  $p \leq .01$ , \*\*\* =  $p \leq .001$ .

Damit lässt sich aus Perspektive des Projekts *Grenzgänge* resümieren, dass das Schulklima am Oberstufen-Kolleg von den Lernenden fast durchgehend besser beurteilt wird als das Schulklima der Vergleichsschulen durch deren Lernende. Die diesbezüglichen

Befunde des Projekts sind insofern auch mit den oben präsentierten Ergebnissen aus dem Projekt *Übergänge* kompatibel. Die Einschätzungen der Kollegiat\*innen aus aktuelleren Jahrgängen werden im Folgenden anhand von Befunden aus dem Projekt *VAmOS* dargestellt.

### 3.3 Ergebnisse aus dem Projekt *VAmOS*

Die Verlaufs- und Absolventenstudie am Oberstufen-Kolleg dient als schulinternes Instrument der datengestützten Weiterentwicklung der schulischen Praxis am Oberstufen-Kolleg und evaluiert verschiedene Schwerpunkte aus der Schulentwicklung. Seit dem Jahr 2014 werden dafür jährlich alle Bewerber\*innen zu verschiedenen Themen befragt ( $t_1$ ). Darauf folgen im Verlauf der Ausbildung zwei weitere Befragungen: zu Beginn der Hauptphase in Jahrgangsstufe 12 ( $t_2$ ), um etwas über die Erfahrungen aus der Eingangsphase zu erfahren, und zum Ende der Jahrgangsstufe 13 ( $t_3$ ), um die Erfahrungen aus der Hauptphase abzudecken.

*Tabelle 6:* Ausschöpfungsquoten für die Aufnahmejahrgänge 2014 und 2015 für die Befragung zu Beginn der Hauptphase (eigene Darstellung)

Aufnahmejahrgang	Umfang angestrebte Vollerhebung	Umfang realisierte Stichprobe	Ausschöpfungsgrad in Prozent
2014 <sup>+</sup>	207	141	68,1
2015	127	113	90,0
Gesamt	334	254	79,1

*Anmerkung:* Es werden nur Angaben von Kollegiat\*innen berücksichtigt, die das komplette vorherige Schuljahr auf dem Oberstufen-Kolleg verbracht haben, sodass Quereinsteiger\*innen zu 11.2 bzw. 12.1 nicht berücksichtigt werden.

<sup>+</sup> Die Angaben von Wiederholer\*innen zum Schulklima stehen erst ab dem Jahrgang 2015 zur Verfügung, sodass sie hier nicht zur Grundgesamtheit gezählt werden.

Zum bisherigen Zeitpunkt liegen Ergebnisse für zwei Befragungen in Bezug auf die Eingangsphase und für eine Befragung mit Bezug zur Hauptphase vor. Tabelle 6 informiert über die erreichten Rücklaufquoten innerhalb der einzelnen Jahrgänge und der gesamten hier betrachteten Stichprobe. Hierbei ist für die erste Erhebung anzumerken, dass organisatorische Schwierigkeiten beim Start der  $t_2$ -Erhebungen zum Fehlen einzelner Kurse und so zu einer niedrigen Ausschöpfungsquote geführt haben. Diese Startschwierigkeiten wurden jedoch bei der folgenden Erhebung beseitigt, wie die nunmehr sehr zufriedenstellende Rücklaufquote zeigt.

*Tabelle 7:* Ausschöpfungsquote für den Aufnahmejahrgang 2014 für die Befragung zum Ende der Hauptphase (eigene Darstellung)

Aufnahmejahrgang	Umfang angestrebte Vollerhebung	Umfang realisierte Stichprobe	Ausschöpfungsgrad in Prozent
2014	181	118	65,2

Tabelle 7 informiert über den Rücklauf der  $t_3$ -Erhebung des Aufnahmejahrgangs 2014. Die Rücklaufquote fällt bei der dritten Erhebung in diesem Aufnahmejahrgang ebenfalls kritisch aus. Dabei ist jedoch anzumerken, dass die Angabe der Grundgesamtheit sich auf alle Kollegiat\*innen bezieht, die die Jahrgangsstufe 13 begonnen haben. Dabei sind Abgänge nach der 13.1 nicht verzeichnet, sodass der Ausschöpfungsgrad unterschätzt wird. Hierbei ist im Unterschied zur vorherigen Erhebung ebenfalls anzumer-

ken, dass bei der Befragung zum Ende der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg aufgrund der Fokussierung auf die Studien- und Berufsorientierung nur eine kleinere Auswahl von lehrerbezogenen Schulklimafaktoren erfragt wird.

Anhand von Tabelle 8 kann man erkennen, wie die Einschätzung der diversen Schulklimafaktoren ausfällt.<sup>6</sup> Dabei zeigt sich zunächst, dass die Einschätzung zwischen den zwei betrachteten Jahrgängen nur marginal voneinander abweicht, wobei die Abweichung beim Faktor „Tutor-Schüler-Verhältnis: Interesse & Erreichbarkeit“ von 0,24 die größte darstellt. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Einschätzung des Schulklimas in diesen beiden aufeinanderfolgenden Jahrgängen sehr ähnlich ausgefallen ist.

*Tabelle 8:* Mittelwerte der Schulklimaeinschätzung am Oberstufen-Kolleg in den Aufnahmejahrgängen 2014 und 2015 zu Beginn der Hauptphase (eigene Darstellung)

		n	M	SD
Soziale Einbindung	Jahrgang 2014	140	4,78	0,645
	Jahrgang 2015	112	4,88	0,727
	Gesamt	252	4,82	0,683
Lernunterstützung durch Lehrende	Jahrgang 2014	141	4,34	0,835
	Jahrgang 2015	112	4,27	0,786
	Gesamt	253	4,31	0,813
Lehrer-Schüler-Verhältnis	Jahrgang 2014	141	4,43	0,754
	Jahrgang 2015	112	4,49	0,706
	Gesamt	253	4,46	0,732
Unterstützung beim selbstständigen Lernen	Jahrgang 2014	141	4,42	0,880
	Jahrgang 2015	112	4,43	0,687
	Gesamt	523	4,42	0,873
Tutor-Schüler-Verhältnis: Beziehungsaspekt	Jahrgang 2014	135	4,74	1,070
	Jahrgang 2015	111	4,83	0,864
	Gesamt	246	4,78	0,982
Tutor-Schüler-Verhältnis: Interesse & Erreichbarkeit	Jahrgang 2014	139	4,90	1,024
	Jahrgang 2015	111	5,14	0,701
	Gesamt	250	5,01	0,901
Schüler-Schüler-Interesse	Jahrgang 2014	138	4,75	0,920
	Jahrgang 2015	112	4,79	0,873
	Gesamt	250	4,77	0,898
Schüler-Schüler-Verhältnis: Rivalität	Jahrgang 2014	135	2,60	1,212
	Jahrgang 2015	110	2,40	1,009
	Gesamt	245	2,51	1,128
Schüler-Schüler-Verhältnis: Kohäsion	Jahrgang 2014	139	4,70	0,829
	Jahrgang 2015	112	4,77	0,788
	Gesamt	251	4,73	0,810

*Anmerkungen:* n = Fallzahl; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft voll zu“.

<sup>6</sup> Bei der Konzeption der einzelnen Schulklimaindikatoren wurde in der VAmOS-Studie auf Vorarbeiten aus dem Projekt *Übergänge* zurückgegriffen (Asdonk & Sterzik, 2011; Bornkessel, Holzer & Kuhnen, 2011; Pütz, Kuhnen & Lojewski, 2011). Darüber hinaus wurden in Anlehnung an die dort verwendeten Items die Klimaindikatoren „Tutor-Schüler-Verhältnis“ und „Unterstützung beim selbstständigen Lernen“ als Eigenkonstruktionen berücksichtigt, welche Besonderheiten des Oberstufen-Kollegs abbilden. Die Einzelitems sind der Dokumentation der Verlaufs- und Absolventenstudie zu entnehmen (auf Anfrage erhältlich).

Darüber hinaus zeigt sich, dass alle betrachteten Klimaindikatoren im Mittel im (inhaltlich) positiven Bereich der Skala zu verorten sind. Insbesondere die Indikatoren zum Tutor-Schüler-Verhältnis sowie die Soziale Einbindung werden deutlich über dem theoretischen Mittelwert der Skalen von 3,5 eingeschätzt. Auch die schülerbezogenen Skalen (Interesse, Rivalität, Kohäsion) belegen die positive Einschätzung des Miteinanders der Kollegiat\*innen. Die lehrerbezogenen Skalen im Kontext von Lernprozessen (Lehrerunterstützung, Lehrer-Schüler-Verhältnis, Unterstützung beim selbstständigen Lernen) werden im Vergleich etwas niedriger, aber ebenfalls deutlich im positiven Bereich der Skala eingeschätzt. Die Entwicklung der Klimaeinschätzung in dem Aufnahmejahrgang 2014 von der Erhebung zu Beginn der Hauptphase bis zu ihrem Ende ist in Tabelle 9 abgetragen. Hier erkennt man, dass die Einschätzung der lehrerbezogenen Schulklimaindikatoren durchschnittlich abnimmt. Dabei fällt die Differenz bei der Einschätzung der Lernunterstützung mit 0,36 Punkten deutlicher aus als bei den beiden anderen Faktoren, die beide um 0,25 Punkte fallen. Dennoch kann auch am Ende der Hauptphase konstatiert werden, dass sich die durchschnittliche Einschätzung in dem betrachteten Jahrgang im positiven Bereich der Skala befindet.

*Tabelle 9:* Entwicklung lehrerbezogener Schulklimaindikatoren im Trend für den Aufnahmejahrgang 2014 (eigene Darstellung)

Jahrgang 2014	Beginn Hauptphase			Ende Hauptphase		
	n	M	SD	n	M	SD
Lernunterstützung durch Lehrende	141	4,34	0,835	111	3,98	0,888
Lehrer-Schüler-Verhältnis	141	4,43	0,754	111	4,18	0,757
Unterstützung beim selbstständigen Lernen	141	4,42	0,880	111	4,17	0,807

*Anmerkungen:* n = Fallzahl; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft voll zu“.

Die präsentierten Ergebnisse aus der Verlaufs- und Absolventenstudie erweisen sich damit als inhaltlich kompatibel mit den Ergebnissen aus den Projekten *Übergänge* und *Grenzgänge*, da neben der allgemein positiven Einschätzung auch eine leichte Abnahme im Ausbildungsverlauf aufgezeigt werden konnte. Neben diesen Befunden der drei Projekte, die im quantitativen Forschungsparadigma zu verorten sind, können Ergebnisse aus qualitativ orientierten Projekten den Blick für Einschätzungen und Wirkungen des Schulklimas erweitern und konkretisieren.

### 3.4 Ergänzungen aus qualitativen Untersuchungen

Das Schulklima und die Schulkultur des Oberstufen-Kollegs im Vergleich zu Schulen des Regelsystems wurden auch verschiedentlich qualitativ untersucht; hier sind besonders das 2012 abgeschlossene Forschungs- und Entwicklungsprojekt *Individuelle Förderung* (Palowski, 2013; Palowski, Boller & Müller, 2013) und der qualitative Teil des bereits erwähnten Projekts *Grenzgänge* zu nennen. In beiden Untersuchungen wurden Interviews mit Kollegiat\*innen und Schüler\*innen an Regeloberstufen durchgeführt und analysiert. Dabei steht zwar die Einschätzung des Schulklimas durch die Befragten nicht im Vordergrund, wird aber prominent thematisiert.

Im Projekt *Individuelle Förderung* (vgl. im Folgenden Palowski, 2013) wurden Interviews am Oberstufen-Kolleg und an zwei hessischen Oberstufengymnasien geführt. Zu ihren Erfahrungen beim Übergang in die Oberstufe berichteten die hessischen Befragten häufig, dass sie sich nicht ausreichend auf die neuen Anforderungen und Strukturen vorbereitet fühlten, wie bspw. „Erich“:

*Und wo ich dann hierher gekommen bin – war ich erstmal ein bisschen geschockt. Ich kannte das noch gar nicht, dass es so was gibt wie Kursaufteilung et cetera. [...] Und das war halt eine gewaltige Umstellung für mich, und das hat mich dann da in der Elf damals ziemlich aus der Bahn geworfen („Erich“, Schule A).*

Die Schülerin „Ziska“ (Schule B) problematisiert darüber hinaus auch die veränderte Rolle der mündlichen Mitarbeit in der Oberstufe. Da es sich bei den untersuchten Schulen um neu einsetzende Oberstufen handelt, thematisieren die Befragten in Hessen auch das Fehlen von „mitgebrachten“ Freundschaften zu Beginn der Eingangsphase als Problem.

Am Oberstufen-Kolleg scheint die soziale Integration zu Ausbildungsbeginn weniger problematisch zu sein; hier beschreiben einige Befragte ganz explizit eine als sehr hilfreich empfundene Unterstützung durch Lehrende und Kollegiat\*innen, wie z.B. „Moi“: *„Ich wurde eigentlich in allem unterstützt, also – ich konnte immer jemanden ansprechen, wenn ich etwas nicht wusste“*. Der Vergleich mit der Kollegiatin „Tina“, die Schule grundsätzlich als von Distanz und Abwertung geprägt wahrnimmt und nach einer mehrfach gebrochenen Bildungslaufbahn ohne Qualifikationsvermerk von der Hauptschule zum Oberstufen-Kolleg wechselt, zeigt jedoch: Hierbei handelt es sich auch um ein Phänomen der Passung zwischen Schulkultur und individuellem Habitus der Lernenden. Die hohen Anforderungen an Eigenverantwortlichkeit und Selbststeuerung, denen sich viele Befragte zu Beginn der Eingangsphase am Oberstufen-Kolleg ausgesetzt sehen, haben „Tinas“ Erwartung, *„es wäre [...] wieder so einfach wie auf der Hauptschule“*, enttäuscht; sie erzählt, sie habe *„alles – viel zu easy genommen und dann am Ende – richtig Schwierigkeiten gehabt“*. „Tina“ stammt aus einer Familie mit einem bildungsfernen, aber aufstrebenden Habitus und erfährt enormen Aufstiegsdruck durch ihre Eltern. Sie verfügt nicht über diejenigen habituellen und bildungsbiografischen Dispositionen, die z.B. bei „Moi“ vorliegen und es dieser erlauben, bei Fragen oder Problemen z.B. Lehrkräfte von sich aus anzusprechen. „Tina“ ist dazu nicht in der Lage; eine Konsequenz ist u.a., dass sie sich beim Lernen von den Lehrenden im Stich gelassen fühlt und glaubt, *„alles alleine machen“* zu müssen. In „Tinas“ Fall gelingt keine Bearbeitung der offensichtlichen Passungsprobleme, so dass ihre Rückstufung schließlich in ein frühzeitiges Verlassen des Oberstufen-Kollegs mündet. Auch der Kollegiat „Nokia“ wird am Ende der Eingangsphase rückgestuft, was er selbst primär auf seine am Oberstufen-Kolleg im Vergleich zur Herkunftsschule deutlich erweiterten individuellen Freiheitsgrade zurückführt: *„Ja, wenn man keinen Druck hat, lernt man weniger“*.

Die in der Oberstufe spürbar steigenden Anforderungen an die Selbststeuerung und eigenverantwortliche Arbeitsorganisation sowie ein höheres Leistungsniveau als in der Sekundarstufe I beschreiben fast alle Befragten unabhängig von der jeweils besuchten Einzelschule. Jedoch zeigen sich auch in diesem Punkt die deutlichsten Differenzen in den Erzählungen der befragten Kollegiat\*innen des Oberstufen-Kollegs. Während „Moi“ und auch ihre Mitschülerin „Goldy“ es sehr schätzen, selbstständiger lernen und arbeiten zu können – *„weil ich hier die Möglichkeit habe, wirklich viel selbst zu tun“* („Moi“) –, stellt dieser Aspekt der Schulkultur des Oberstufen-Kollegs eine große Hürde für „Tina“ und u.a. auch für den Befragten „Kai-Uwe“ dar. Nicht nur bringen diese Befragten keine entsprechenden organisatorischen oder selbstregulativen Fähigkeiten mit in die Oberstufe, sondern sie werden zusätzlich dazu am Oberstufen-Kolleg mit dem *„System, dass man hier frei arbeiten sollte“* („Kai-Uwe“), konfrontiert, in dem jedoch, wie „Kai-Uwe“ ebenfalls beschreibt, auch erwartet werde, *„dass man auch seine Fehler selber finden müsste irgendwie [...] wenn es zu spät ist, dann kommt erst die Hilfe“*. Eine für die Befragten deutlich zu spät erfolgende Rückmeldung von Schwierigkeiten durch Lehrende problematisieren auch Befragte in der qualitativen Teilstudie des Projekts *Grenzgänge*.

Bezüglich des Lehrer-Schüler-Verhältnisses weisen die drei untersuchten Schulen deutliche Unterschiede auf. Die Befragten der „Schule A“ in Hessen beschreiben oft distanzierte Lehrer-Schüler-Verhältnisse: *„Viele Lehrer, da spürt man einfach, dass da so eine Distanz ist. [...] Hier ist der Lehrer, ich bin groß, ich bin stark, du bist klein, du bist schwach, ich habe Recht, du hast Unrecht“* („Erich“). Für Schule B lassen sich eher ambivalente oder differenzierte Beschreibungen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses konstatieren: *„Es gibt Lehrer, die kümmern sich um dich. Es gibt Lehrer, die sich nicht darum kümmern, denen ist das einfach scheißegal“* („Selina“). Für Kollegiat\*innen des Oberstufen-Kollegs stehen primär die ständige Ansprechbarkeit von Lehrenden, ihre neu gewonnenen Freiheiten sowie ihre Mitbestimmungsrechte im Vordergrund, wenn es um das Lehrer-Schüler-Verhältnis geht, und viele von ihnen beschreiben ein ausgeprägtes persönliches Interesse einiger Lehrender an der individuellen Förderung von Lernenden: *„[Es] hat mich auch überrascht gehabt, dass sich – ein Mathelehrer [...] dafür interessiert, wieso ich Probleme habe, das war ja noch nie der Fall“* („Goldy“). Im Kontrast dazu zeigen erneut die Fälle „Tina“ und „Kai-Uwe“, dass auch in diesem Punkt Passungsprobleme relevant sind. „Kai-Uwe“ problematisiert das am Oberstufen-Kolleg gebräuchliche „Du“ zwischen Lehrenden und Lernenden: *„Es gibt Lehrende, die knallhart ihr Ding durchziehen und auch darauf bestehen, dass sie halt der Lehrende sind [...] da würde ich sagen, für die Leute würde ich [...] eher siezen“*. Er erkennt zudem ein grundlegendes Dilemma im Lehrer-Schüler-Verhältnis am Oberstufen-Kolleg: *„Also in meinen Augen ist es gut, sage ich mal, was die Zusammenarbeit angeht, aber im Endeffekt geben die Lehrenden trotzdem dir die Note, und da ist trotzdem diese Distanz wieder halt“*. Die Ausführungen von „Tina“ zu diesem Punkt beleuchten einen weiteren Aspekt der bereits beschriebenen Passungsproblematik in ihrem Fall, nämlich ihr grundlegendes Misstrauen gegenüber den Lehrenden, welches sie auch davon abhält, eines der vorhandenen Förder- und Beratungsangebote der Schule freiwillig in Anspruch zu nehmen:

*Gestern zum Beispiel meine Lateinlehrerin [...] meinte auch so – „Überlege es dir mal, ob du richtig hier bist, oder – / du willst / also du kannst woanders glücklicher sein“, und das hat die dann mit meiner Tutorin gesprochen, – / also besprochen, und dann meinte die ähm – [Lateinlehrerin] gestern „Ja, nach den Ferien treffen wir uns mal und reden darüber“. [...] Also – es hilft mir auch, aber andererseits – keine Ahnung, finde ich, eh – / vielleicht lästern die auch, so – unter einander, und dann – keine Ahnung, vielleicht – machen die sich ein anderes Bild von mir. Also f / m / die Lehrer zum Beispiel, – wo ich – eh wo die Basis auch so richtig gut ist, so – zwischen einander, und – keine Ahnung, vielleicht machen die dann ein schle / eh bekommen ein schlechtes Bild* („Tina“).

Offensichtlich befürchtet „Tina“, dass ihre Lehrenden über sie „lästern“, und ihre Erzählung erweckt nicht den Eindruck, dass es für sie transparent sei, nach welchen pädagogischen Motiven oder organisatorischen Anforderungen die Lehrkräfte ihr Handeln ihr gegenüber orientieren. Der einzige positive Aspekt des Oberstufen-Kollegs ist für „Tina“, dass sie mehr Freiräume hat, um Zeit mit ihrem Freundeskreis zu verbringen, da sie sich selbst entschuldigen kann und ihre Anwesenheit in ihrer Wahrnehmung auch nicht mehr so eng kontrolliert wird wie an der Hauptschule.

„Kai-Uwe“ und „Tina“ stammen beide aus Familien mit Migrationshintergrund, die einen aufstrebenden Habitus aufweisen und einen starken bildungsbezogenen Aufstiegsdruck ausüben, und sind ohne Qualifikationsvermerk für die gymnasiale Oberstufe ans Oberstufen-Kolleg gekommen. Beide können sich mit dem Schulklima und der Schulkultur des Oberstufen-Kollegs kaum oder gar nicht identifizieren. Diese sehr ausgeprägten Passungsprobleme ließen sich nur in den Interviews aus dem Oberstufen-Kolleg finden und nicht in denen der beiden hessischen Schulen.

Im Projekt *Grenzgänge* wurden auch im qualitativen Teil der Studie die Befragten über ihre komplette Ausbildungsdauer in der Oberstufe hinweg begleitet, so dass es hier möglich war, in den Interviews kurz vor dem Abitur rückblickend die Zeit in der

Eingangsphase zu beleuchten. Insgesamt zeigt sich auch in den Interviews eine sehr positive Wahrnehmung des Schulklimas am Oberstufen-Kolleg, jedoch trifft dies auch auf einige der beforschten Regelschulen zu, so dass der Unterschied etwas weniger markant ist als in den bisher vorgestellten Befunden. Viele Schüler\*innen loben engagierte Lehrkräfte und ein positives Verhältnis unter den Lernenden; vereinzelt werden auch Konflikte mit einzelnen Lehrkräften oder anderen Schüler\*innen sowie organisatorische oder räumliche Probleme beschrieben, die das individuelle schulische Wohlbefinden der Befragten beeinträchtigen.

Während die Befragten derjenigen Schulen, an denen sich die Jahrgänge zu Beginn der Oberstufe zum Teil oder komplett neu zusammensetzen, ähnliche Übergangsschwierigkeiten beschreiben wie die der o.g. hessischen Oberstufengymnasien, ließen sich für das Oberstufen-Kolleg auch hier einige Besonderheiten feststellen. Befragt nach seinen größten Schwierigkeiten in der Eingangsphase, erzählt bspw. der Kollegiat „Megan“:

*ja ich glaube son bisschen den ganzen Überblick von / und Referaten Klausuren und so dass/ mit dem Lehrer das Gefühl zu haben [...] hier auf der Schule ist das halt find ich total krass gegliedert also wir haben Lehrer meine Fach-x-LK-Lehrerin zum Beispiel die ist total streng total Lehrer/ Regelschulenmäßig, heißt keine Handys, nicht essen im Unterricht, rausgehen nicht [...] bis zu Lehrern, die total entspannt sind und total ruhig und die total offen sind und dass man da n bisschen das Gefühl rauskriegt quasi, was kann ich mir erlauben was kann ich nicht erlauben was darf ich machen was nicht, so was ich dann in Mathe zum Beispiel bin ich dann öfter raus gegangen weil I/ die Lehrerin hatte sich dann nicht da wirklich dafür interessiert und man hat viel mit dem Handy gespielt und so und es kam auch nie irgendwie in der Zeit mal auf – und dann nachher, bei der Notengebung hieß es dann ja du bist ja immer rausgegangen und das war nich gut und du bist so/ und dann dachte ich mir ja toll hätte ich das mal vorher gewusst („Megan“).*

Hier zeigt sich u.a. erneut der oben bereits genannte Aspekt der verspäteten Rückmeldung von Problemen, aber es geht auch um eine für den Befragten schwierige Intransparenz von Regeln und Kriterien; er hat scheinbar gelernt, dass man am Oberstufen-Kolleg nur dann erfolgreich sein kann, wenn man genau weiß, wie man herausfindet, welche Lehrkraft welche Kriterien für die Bewertung anlegt, da diese vollkommen individuell sind und nicht immer transparent gemacht werden. „Megan“ kam nach einer nicht-linearen Bildungsbiografie ans Oberstufen-Kolleg und beschrieb bereits im ersten Interview am Ende der Eingangsphase große Schwierigkeiten, seine Arbeit eigenverantwortlich zu organisieren, und entsprechend hohe Fehlzeiten. Ausschlaggebend dafür, dass er die Ausbildung erfolgreich absolviert, sind einerseits der spürbare Druck der Eltern in Richtung Statuserhalt durch Abitur und andererseits die Motivation durch seine schulisch erfolgreiche Freundin, die auch ab und an Hausarbeiten o.ä. für ihn schreibt. Förderung oder Beratung will „Megan“ während seiner Laufbahn am Oberstufen-Kolleg nicht in Anspruch nehmen, da er fürchtet, seine Lehrkräfte könnten dadurch vom tatsächlichen Ausmaß seiner fachlichen Defizite erfahren. Dass er eine Lese-Rechtschreib-Schwäche hat, erzählt er im Interview, aber keiner einzigen Lehrkraft. Das Lehrer-Schüler- und auch das Schüler-Schüler-Verhältnis beschreibt „Megan“ dennoch als gut. Sein ebenfalls interviewter Mitschüler „Heizung“ ist grundsätzlich derselben Ansicht, differenziert aber noch stärker zwischen „OS-Lehrern“ und „Regelschullehrern“. Wie er die Schulkultur am Oberstufen-Kolleg erlebt, zeigt seine Antwort auf die Frage, was er neuen Kollegiat\*innen zu Beginn der Eingangsphase raten würde, damit sie gut zurechtkommen. Seiner Ansicht nach sollen sie „als allererstes“ die Ausbildungs- und Prüfungsordnung (APO-OS) „auswendig lernen“, denn

*das ist wirklich wichtig weil es einfach auch Lehrer gibt die dann irgendwie zum Beispiel sagen „ja, du hast jetzt den Kurs nicht bestanden“, und dann guckst du in die APO rein und kannst aber selber nachrechnen „ja doch, hab ich“, und wenn du das nicht tust, dann*

*hast du den Kurs nicht bestanden dann steht das da weil das prüft dann niemand mehr („Heizung“).*

„Heizung“ erklärt, man müsse lernen, das System für sich zu nutzen, und führt einige Beispiele an, in denen er mit Lehrenden individuell ausgehandelt habe, eine Klausur nicht mehr mitschreiben oder einen Kurs nicht mehr bis zum Ende des Schuljahres besuchen zu müssen. Sein größtes Problem während der Oberstufe beschreibt er wie folgt:

*[...] ich hatte oft das Gefühl in meiner OS-Laufzeit so „häh aber wie / wie funktioniert n das jetzt und warum ist denn das jetzt so und das macht irgendwie alles nicht so richtig Sinn, und der erzählt das und der erzählt das“ und ba: und ganz oft ist es so dass irgendwelche Informationen auch nur über andere Kollis rankommen, und dann weißt du jetzt überhaupt nicht ob das stimmt oder nicht („Heizung“).*

Generell würden Lehrende höchst individuelle Anforderungen stellen und diese jeweils mehr oder weniger explizit kommunizieren sowie je unterschiedliche Informationen verbreiten, so dass es umso wichtiger sei, selbst gut informiert und schulrechtlich bewandert zu sein.

Auch andere Befragte des Oberstufen-Kollegs beschreiben die Orientierung in der Eingangsphase als besonders schwierig. Dies tun auch Schüler\*innen der untersuchten Regelschulen, doch in den Interviews aus dem Oberstufen-Kolleg erscheint öfter das Motiv: „Die Lehrkräfte handeln total individuell, und keiner weiß wirklich Bescheid“. Auch der Umgang mit Fehlzeiten wird von den Befragten des Oberstufen-Kollegs als beliebiger beschrieben, als es in den Interviews aus den Regelschulen der Fall ist.

In der Zusammenschau der hier vorgestellten qualitativen Befunde wird erkennbar, dass sie dazu auffordern, die quantitativen Befunde differenzierter zu betrachten, wenn es darum geht, die Auswirkungen des Schulklimas auf individueller Ebene zu fassen. Gemessen an den quantitativen Skalen zur Erfassung des Schulklimas weist das Oberstufen-Kolleg ein deutlich positiveres Schulklima auf als die jeweils untersuchten Vergleichsschulen. Aber die Interviews zeigen: Es gibt auch Probleme, die an Regelschulen nicht oder nicht im gleichen Maße vorhanden sind. Speziell die Passung zwischen der dominanten Schulkultur und ihren hohen Anforderungen an die Selbstorganisation und Eigenverantwortlichkeit der Lernenden einerseits und den eher bildungsfernen, aber gegebenenfalls aufstrebenden Habitus von Lernenden, die an ihren Herkunftsschulen entsprechende Kompetenzen nicht erwerben konnten, andererseits sowie die fehlende Transparenz und Einheitlichkeit von Anforderungen, Kriterien und allgemein relevanten Informationen sind hier zu nennen.

#### 4. Fazit

Die präsentierten Ergebnisse der vier Forschungs- und Entwicklungsprojekte der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg haben gezeigt, dass die subjektiven Einschätzungen der Kollegiat\*innen zu verschiedenen Schulklimaindikatoren in unterschiedlichen Jahrgängen zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihrer Ausbildung ähnlich positiv ausfallen. Dabei hat insbesondere der Vergleich mit Schulen anderer Oberstufentypen im Rahmen der Projekte *Übergänge* und *Grenzgänge* gezeigt, dass die Kollegiat\*innen die meisten Indikatoren positiver einschätzen, als dies die Schüler\*innen der Vergleichsschulen tun. Gleichzeitig deuten die Ergebnisse aus den Projekten *Grenzgänge* und *VAmOS* an, dass die Einschätzung des Schulklimas im Verlauf des Schulbesuchs am Oberstufen-Kolleg etwas abnimmt. Dies trifft allerdings auch auf die Vergleichsschulen zu, so dass angenommen werden kann, dass es sich um einen allgemeinen Effekt der Bildungslaufbahn in der Oberstufe und nicht um einen spezifischen Effekt der Laufbahn am Oberstufen-Kolleg handelt.



Vor dem Hintergrund der weiteren Ergebnisse aus dem Projekt *Übergänge*, die den positiven Einfluss des Schulklimas am Ende der Sekundarstufe II auf Persönlichkeitsmerkmale, Leistungsindikatoren und die Intention, ein Studium aufzunehmen, belegen, zeigt sich am Oberstufen-Kolleg eine Schulumwelt, die weitreichende positive Auswirkungen auf die Bildungslaufbahn der Kollegiat\*innen und das soziale Miteinander der Schulgemeinde haben kann. Somit liegt die Vermutung nahe, dass es im Oberstufen-Kolleg in besonderer Weise gelingt, die von Fend (1977, S. 15) erwähnte „Verlebbendigung institutioneller Regelungen“ in ein positives Schul- und Lernklima umzusetzen.

Ergänzend dazu stellen die qualitativen Studien aus den Projekten *Grenzgänge* und *Individuelle Förderung* klar, dass sich ein solches Schulklima auf der Mikroebene sehr unterschiedlich darstellen und auswirken kann. Hierbei wird die Notwendigkeit der Erweiterung des Schulklimas durch den Begriff der Schulkultur virulent, da sich neben dem allgemeinen Klima die individuellen habituellen Passungsverhältnisse als zentral herausstellen, um Chancen und Probleme in individuellen Bildungskarrieren in der Oberstufe zu erklären.

## Literatur und Internetquellen

- Asdonk, J., & Sterzik, C. (2011). Kompetenzen für den Übergang zur Hochschule. In P. Bornkessel & J. Asdonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II* (S. 191–249). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-94016-8\_6
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–188). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-90082-7\_4
- Baumert, J., Trautwein, U., & Artelt, C. (2003). Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 261–331). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-322-97590-4
- Boller, S., Palowski, M., & Schumacher, C. (2014). „Nicht nur jemand, der seinen Stoff vermittelt“. Schulische Beratung aus der Sicht von Schülern der Sekundarstufe. *Friedrich Jahresheft, XXXII*, 91–93.
- Bornkessel, P. (2015). *Studium oder Berufsausbildung? Zur Bedeutung leistungs(un)-abhängiger Herkunftseffekte für die Bildungsentscheidung von Abiturientinnen und Abiturienten*. Münster: Waxmann.
- Bornkessel, P., & Asdonk, J. (Hrsg.). (2011). *Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II*. Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-94016-8
- Bornkessel, P., Asdonk, J., Kuhnen, S.U., & Lojewski, J. (2011). Methodische Grundlagen und Design der Studie. In P. Bornkessel & J. Asdonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II* (S. 19–45). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-94016-8\_2
- Bornkessel, P., Holzer, B., & Kuhnen, S.U. (2011). Differentielle Schulumilieus: Zur Bedeutung sozialer Schulklimafaktoren für die fachbezogene Studienzuversicht. In P. Bornkessel & J. Asdonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II* (S. 105–137). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-94016-8\_4

- Bornkessel, P., & Kuhnen, S.U. (2011). Zum Einfluss der sozialen Herkunft auf Schulleistung, Studienzuversicht und Studienintention am Ende der Sekundarstufe II. In P. Bornkessel & J. Asdonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II* (S. 47–104). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-94016-8\_3
- Bos, W., Strietholt, R., Goy, M., Stubbe, T.C., Tarelli, I., & Hornberg, S. (2010). *IGLU 2006 – Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hoboken, NJ: Taylor & Francis.
- Diedrich, M., Eikenbusch, G., Feyerer, E., Krainz-Dürr, M., Kubanek-Meis, B., Plant, M., et al. (2016). *Peer-Review der Versuchsschule und der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg. Bericht der Kommission*. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
- Eder, F. (2002). Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 30 (3), 213–228.
- Fend, H. (1977). *Schulklima. Soziale Einflußprozesse in der Schule – Soziologie der Schule III*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-90867-0
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-91788-7
- Helmke, A., & Dreher, E. (1979). *Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Erzieherische Wirkungen und soziale Umwelt*. Paderborn: Schöningh.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T., & Lingkost, A. (1998). Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos – strukturtheoretische, mikropolitische und rekonstruktive Perspektiven. In J. Keuffer, H.-H. Krüger, S. Reinhardt, E. Weise & H. Wenzel (Hrsg.), *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung* (S. 29–75). Weinheim: Beltz.
- Hertel, S., Hochweber, J., Steinert, B., & Klieme, E. (2010). Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 113–151). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., et al. (2002). *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Materialien aus der Bildungsforschung*, (72), Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Oelkers, J., Bos, W., Lange, H., Langer, C., Menzel-Prachner, C., & Risse, E. (2005). *Peer Review Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Abschlussbericht*. Zürich.
- Oelkers, J., Helsper, W., von Ilse, C., Klötzer, R., Lemmermöhle, D., Risse, E., et al. (2011). *Peer Review Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Abschlussbericht*. Zürich.
- Palowski, M. (2013). Schulklima, Förderung und Beratung am Oberstufen-Kolleg und zwei Regelgymnasien aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. *TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, (8) 1, 71–91.
- Palowski, M., Boller, S., & Müller, M. (2013). *Oberstufe aus Schülersicht. Klassenwiederholung und individuelle Förderung in der Sekundarstufe II*. Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-01439-1
- Palowski, M., Schumacher, C., Schöbel, R., & Tassler, A. (2014). Bildungsbiografische Grenzgänge zwischen Abbruch und Abschluss. Bildungsrisiken und Bildungserfolge in der Sekundarstufe II. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick* (Schriftenreihe Forschungspraxis Praxisforschung, Bd. 1) (S. 143–170). Münster: MV.

- Pütz, H.-G., Kuhnen, S.U., & Lojewski, J. (2011). Identität, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit: Der Einfluss von Schulklima und sozialer Herkunft auf Persönlichkeitsmerkmale. In P. Bornkessel & J. Asdonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II* (S. 140–189). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-94016-8\_5
- Sälzer, C., Prenzel, M., & Klieme, E. (2013). Schulische Rahmenbedingungen der Kompetenzentwicklung. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 155–187). Münster: Waxmann.
- Sälzer, C., Prenzel, M., Schiepe-Tiska, A., & Hammann, M. (2016). Schulische Rahmenbedingungen der Kompetenzentwicklung. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 133–175). Münster et al.: Waxmann.
- Tillmann, K.-J., Holler-Nowitzki, B., Holtappels, H.G., Meier, U., & Popp, U. (1999). *Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven*. Weinheim & München: Juventa.

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Kuhnen, S.U., & Palowski, M. (2018). Das Schulklima am Oberstufen-Kolleg. Forschungsergebnisse aus den Forschungs- und Entwicklungsprojekten der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg. *WE\_OS-Jahrbuch*, 1, 44–62. doi:10.4119/we\_os-1107

Online verfügbar: 14.12.2018

ISSN: 2627-4450



© Die Autor\*innen 2018. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).  
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>